Otto Bremer
24. 10. 10.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

346. Heft.

Mundart und Schule.

Von

Otto Karstädt

in Magdeburg.

Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1908

Preis 45 Pf.

Mundart und Schule.

Von

Otto Karstädt
in Magdeburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 346.

3. Aufl. 1922 (164 S.)

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Eine einheitliche deutsche Schrift- und Sprechsprache ist nichts Wirkliches, sondern ein gedachter Durchschnitt. Im Grunde genommen, gibt es soviel Sprachen wie Zungen, soviel Mundarten wie Menschen. Sieht man von allen winzigeren Eigentümlichkeiten der Sprache jedes Einzelnen ab, so bleiben doch Hunderte von wichtigen Mundarten in jedem, auch dem kultiviertesten Lande übrig. Und zwar weist jedes Land die gesetzmäßige Eigentümlichkeit auf, daß die Zahl seiner Mundarten in umgekehrtem Verhältnisse steht zur Höhe seines völkischen Einheitsgefühls und seines Verkehrs; denn beides gleicht allmählich die klaffendsten Gegensätze aus und ermöglicht eine nationale Schriftsprache. Diese Schriftsprache ist dann gleichzeitig die gewähltere Sprechweise der Gebildeten. Sie nähert sich bei jedem Sprecher um so mehr der Mundart, als sie vom Feierlichen und Ernsten zur allmählichen Unterhaltung übergeht. Aber auch beim erneutesten Inhalt und bei gewollter Vornehmheit der gesprochenen Sprache hat sie je nach den verschiedenen Landschaften eine örtliche Färbung, ist eine geläuterte, eine der Schriftsprache angenäherte Mundart.

Das ist namentlich bei der deutschen Sprache in ihrer geschichtlichen Entwicklung begründet. Es gibt Länder, in denen einst eine einzige Mundart über alle andern den Sieg davontrug und in denen dann das Erlernen dieser einen Mundart durch das ganze Volk zur einheitlichen Schrift- und Sprechsprache führte. Anders in

Deutschland. Hier verdrängte nicht etwa der Dialekt von Meißen alle übrigen Mundarten, sondern die Sprache der sächsischen Kanzlei, deren sich Luther bediente, war bereits etwas Zusammengewürfeltes aus allen deutschen Mundarten: Nieder- und Mitteldeutsches war in ihr vertreten, und vor allem auch Oberdeutsches und österreichische Idiome. So erhielten wir eine deutsche Reichssprache, die nirgends als lebendige Sprache gesprochen wurde, sondern die aus den Bestandteilen aller Gaue allmählich auf dem Papier der Kanzleien und in den großen Druckereien entstanden war. Wortschatz und Lautbestand dieser Schriftsprache errangen allgemeine Anerkennung; aber die Lautgebung, die Klangfarbe, Wort- und Satzmelodie, kurz die gesamte Artikulation mußte verschieden bleiben, da kein wirkliches Vorbild für das Sprechenlernen bestand. Die weitere Entwicklung der deutschen Sprache ist ein ununterbrochenes Ringen nach Ausgleich der Verschiedenheiten; der volle Ausgleich aber ist noch immer eine Abstraktion — und wird es vielleicht ewig bleiben.

Somit stehen wir nur erst einer geschriebenen, nicht aber einer gesprochenen Gemeinsprache gegenüber: wir haben nur eine Sammlung von Dialekten in der gesprochenen deutschen Sprache vor uns.

Was ist nun die wirkliche deutsche Sprache? Woher soll man einen Maßstab nehmen, nach dem man eine Mundart regeln könnte? Wie ist es überhaupt möglich, das Fehlerhafte einer Mundart zu bestimmen?

Wir Deutschen haben keinen Gau, der dialektfrei spräche. Im Ausland nimmt man gern Hannoveraner als Sprachlehrer an, weil eine irrtümliche Tradition es will, daß im Hannöverschen das reinste Deutsch gesprochen werde. Da aber *Hannover* das st und sp »spitz«, also in plattdeutscher Weise spricht und es nicht zum Zungenrücken-Reibelaut scht und schp verbreitert hat, so kommt es als Vorbild ganz und gar nicht in Betracht. Ebenso ist ein schmaler Streifen nördlich des mitteldeutschen

Gebietes (etwa von Wittenberg bis gegen Posen hin), den einige Sprachforscher als »Norddeutsch, fast dialektfrei« bezeichnen, nicht mustergültig wegen seiner Vokalunreinheit. Wenn die Deutschen der russischen Ostseeprovinzen sich als Muster einer reinen deutschen Aussprache empfehlen, so seien sie an *Hans Hoffmanns* köstliche Humoreske »Der Dialektforscher« aus den »Allerlei Gelehrten« erinnert, wo sich Hoffmann weidlich darüber lustig macht, daß jemand nicht einmal einen Balten an seinem Dialekt erkenne. Der Stuttgarter Professor *Karl Erbe* hat sogar das — Schwäbische als Normalaussprache des Deutschen hingestellt, was einen Norddeutschen allerdings als eine Ungeheuerlichkeit anmutet.

Auf Grund der Unvollkommenheiten aller Mundarten Deutschlands haben *Vietor*, *Sievers* und *Siebs* den Grundsatz ausgesprochen, daß die hochdeutschen (d. h. ostmitteldeutschen) Sprachformen mit den einfachen niederdeutschen Lautwerten wiederzugeben seien. In zweifelhaften Fällen hat *Siebs* in seiner »Deutschen Bühnenaussprache« zur sog. geographischen Entscheidung gegriffen, allerdings nicht immer mit glücklicher Hand. Überall, wo die Bühnenaussprache strittig ist, soll die Ausspracheform, die von zweien der großen drei deutschen Mundarten (nieder-, mittel-, oberdeutsch) bevorzugt wird, über die Form der dritten Mundart siegen. So hat von neuem der Kampf um Ausgleich der Ausspracheunterschiede begonnen, und zwar der bewußte, der teils aus frühern Entwicklungen folgernde, teils der notwendigen Einigkeit halber gewaltsam und künstlich konstruierende Kampf um Anerkennung eines normierenden Zwanges gegenüber der natürlichen Entfaltung.

Die Schule hat nun der Mundart gegenüber diejenige Stellung einzunehmen, die unserer Muttersprache am besten dient. Sie folgt ohne weiteres aus dem Verhältnis der Gemeinsprache zur Mundart.

Die Gemeinsprache ist zunächst feindliche Überwinderin alles Mundartlichen. Sie darf nicht eine einzige

Mundart gelten lassen, wenn sie als neutrale Macht ein gewaltiges Übergewicht über alle Mundarten erlangen will; sie kann nicht Parteigängerin einer Mundart sein, wenn sie in allen Gauen als unparteiische Herrscherin über die deutschen Zungen anerkannt sein möchte. So ist sie eine unbarmherzige Vernichterin vieles Wertvollen und Volkstümlichen des mundartlichen Besitzes. Und sie muß es sein; denn die ideale Einheit des Vaterlandes steht uns noch höher als die wirtschaftliche. Diese ideale Einheit aber würde durch nichts so sehr zerstört wie durch sprachliche Zersplitterung.

So erwächst der Schule die Aufgabe, die mundartliche Färbung der Schüleraussprache beim Sprechen des Hochdeutschen zu überwinden und dafür eine nach wissenschaftlichen und bühnentechnischen Rücksichten geregelte, der von *Vietor*, *Sievers* und *Siebs* aufgestellten Abstraktion angenäherte Aussprache zu setzen. So lieb dem Lehrer sein Idiom sein mag, so traulich die heimatlichen Laute der Schüler klingen: da hilft nichts; es ist vaterländische Pflicht der Schule, die germanistische Wissenschaft und die Bühne bei ihren Bestrebungen um Aussprache-Einheit zu unterstützen. *Siebs* faßte sein Bedauern über diese Notwendigkeit in folgende beherzigenswerte Worte zusammen: »Aber selbst wenn die Mundarten durch die Pflege einer einheitlichen Aussprache in Deutschland wirklich Einbuße erleiden sollten, so könnte uns das doch in der Verfolgung unserer Ziele nicht hindern. Gerade uns, die wir als wissenschaftliche Vertreter hier zusammengekommen sind, liegt ganz besonders die Erforschung der Mundarten und daher auch ihre Erhaltung am Herzen; denn sie sind eine reiche Fundgrube für sprachwissenschaftliche und kulturgeschichtliche Arbeit; aber trotzdem würden wir sie hingeben zu Gunsten einer geeinigten deutschen Aussprache, wie man auch so manches mundartliche Sprachgut preisgegeben hat für die einige deutsche Schriftsprache — wie man Bäume des Waldes abholzt, durch den die Eisenbahn

führen soll; wie wir so oft das uns lieb gewordene Alte einer notwendigen Neuerung opfern müssen.«[1]) In diesem Sinne hat die deutsche Schule bereits ihre Pflicht getan: Wir sind in Deutschland so weit, daß die hochdeutsche Sprache keinem Deutschen mehr eine fremde Sprache ist. Als Mundart bezeichnet man eine sprachliche provinzielle Abart nur dann, wenn die Verschiedenheit nicht soweit geht, daß die gegenseitige Verständigungsmöglichkeit aufhört. Sonst redet man von einer verwandten, aber dennoch fremden Sprache. Dank der Arbeit der deutschen Volksschule haben wir innerhalb der Gemeinsprache fremde Sprachen in diesem Sinne nicht mehr in Deutschland. Anders in den romanischen Ländern! In Italien und Spanien versteht ein großer Teil namentlich der Landbevölkerung die gesprochene Gemeinsprache noch nicht, und selbst in Frankreich klingt den Trägern der südlichen »*patois*« das eigentliche Französisch noch immer unverständlich, »trotz der unermüdlichen Arbeit der Volksschullehrer«, wie französische Sprachforscher berichten. Es ist auch sicher, daß die einzelnen französischen Lehrer tapfer um eine Einheitssprache kämpfen; aber die Zustände, die bei der Beratung der Trennungsgesetze offenbar wurden, ermöglichen es den ländlichen öffentlichen Schulen nicht, Einfluß auf die Bevölkerung zu gewinnen. Die verkappten kongregationistischen Privatschulen bringen die Laienschule um alle Erfolge ihrer Arbeit, so auch um den Erfolg des Kampfes gegen die Mundart. So könnte man vielleicht aus dem Grade der Verständigungsmöglichkeit zwischen Trägern der Gemeinsprache und der reinen Mundart auf die Leistungsfähigkeit der Volksschule eines Landes schließen und auf die Höhe ihres Einflusses auf das Volk.

Wie nun nach der von der germanistischen Wissenschaft angenommenen Abstraktion die deutsche Gemeinsprache sich in ihren Einzelheiten zu gestalten habe, das

---

[1]) *Th. Siebs*, Deutsche Bühnenaussprache. 1898. S. 10.

zeigt am besten der Marburger Professor *Wilhelm Vietor*, der leider verhindert war, an den Beratungen des deutschen Bühnenvereins teilzunehmen. *Siebs* hat öfters nicht die wirkliche Sprache der drei großen Gebiete ausschlaggebend sein lassen, sondern die damals bestehende, stark schwankende Bühnenaussprache. Diese hatte nun in Norddeutschland durch des Grafen Bolko von Hochbergs teilweise fehlerhaften Anweisungen gewisse Eigentümlichkeiten angenommen, die durchgreifenden deutschen Lautgesetzen einfach widersprachen.[1]) *Siebs* aber sah diese künstlich verbildeten Formen als bestehende Tatsachen an und würdigte sie, weil sie an den Berliner Königlichen Bühnen Brauch geworden waren, gleichberechtigter Berücksichtigung mit den wirklich im Volke lebendigen Lautgebungen. Die einzelnen Belehrungen über den Durchschnittslautstand gehören in das Gebiet der Phonetik.[2]) Da die Phonetik in den Lehrerseminaren leider noch immer in den Kinderschuhen steckt, so ist es Pflicht der Lehrer, eingehend Phonetik zu studieren. Ohne sie ist ein richtiger erster Lese- und Deutschunterricht nicht möglich, ist richtige Erkennung und Behandlung einer Mundart ausgeschlossen. Nur greife man nicht zu den abgeleiteten Quellen »für die Hand der Lehrseminaristen und angehenden Lehrer«, sondern zu *Vietor* und *Sievers* selbst!

Die Gemeinsprache hat aber den Mundarten gegenüber noch eine andere Stellung! Sie ist nichts außer den Mundarten, sondern gewinnt immer erst Gestalt und Leben, indem sie Elemente aus verschiedenen Mundarten benutzt. Sie ist künstlich beeinflußt, die Mundarten sind

---

[1]) *Vietor*, Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? S. 19 ff. Marburg 1895.

[2]) Hierzu: *Vietor*, Elemente der Phonetik. 372 S. Leipzig. 4. Aufl. 1898. — *Vietor*, Lauttafeln. Marburg 1893. — *Vietor*, Kleine Phonetik. Leipzig 1897. — *Vietor*, Die Aussprache des Schriftdeutschen. — *Sievers*, Phonetik. In *Pauls* Grundriß der germanischen Philologie. 2. Aufl. 1898.

natürlich geworden. Sie hat aus allen Mundarten etwas genommen, aber niemals den Reichtum auch nur einer einzigen verbraucht. So bilden die Mundarten ewig sprudelnde Quellen, aus denen die hochdeutsche Sprache weiter schöpfen kann, um sich zu stärken und weiter zu entwickeln. Die Mundarten sind ein Jungborn der zur Erstarrung und zum Greisenhaften neigenden Schriftsprache, ein Gegengewicht gegen das Tote und Papierne der Gemeinsprache.

Und so ergibt sich die Seltsamkeit, daß die Gemeinsprache, die nur durch unbarmherzige Überwindung der Mundarten entstehen konnte, zu ihrer Lebensfähigkeit der Mundarten nicht entraten kann. Kein Geringerer als *Jakob Grimm* hat es ausgesprochen, daß die Mundarten sämtlich erhalten werden müssen: Jede Eigentümlichkeit soll heilig gehalten werden, auch in der Sprache! sagt er. Es ist zu wünschen, daß auch der kleinste, verachtetste Dialekt, weil er gewiß vor dem größten und geehrtesten heimliche Vorzüge haben wird, sich selbst und seiner Natur überlassen bleibe, und keine Gewaltsamkeit erdulde.

Damit wird die Volksschule vor eine zweite Aufgabe gestellt: sie hat die Mundart zu pflegen, zu erschließen und zu behüten.

Das ist keine von den berüchtigten 48 Aufgaben der Volksschule, die die »Pädag. Zeitung« aus Tageszeitungen gesammelt hat; sondern ein guter Deutschunterricht im Sinne *Rudolf Hildebrands* schließt die Pflege der Mundart ohne weiteres mit ein. Es ist auch nichts Neues, was da gefordert wird. Denn die Schüler sollen nicht etwa geübt werden, in ihrem Dialekt zu reden. Im Gegenteil müssen sie durch die Schule soweit kommen, sich ohne ihr zu behelfen. Der Deutschunterricht soll sich vielmehr die wertvollen Schätze der Mundart zu nutze und zu eigen machen.

In der Mundart bringt fast jedes Kind ein Gut mit, das die Schule sich meistens vergeblich bemüht zu er-

arbeiten: die **Sprachfertigkeit.** Alle neueren Reformvorschläge seit *Dörpfeld* und *Hildebrand* zielen darauf hin, die mundartliche Sprachfertigkeit in der Schule zu verwerten. *Dörpfeld* gebrauchte dabei das treffende Bild vom Kinde, das laufen lernt. Wie man zunächst nicht die Fußstellung und die Haltung der Kniee beim Kinde verbessert, das den ersten Schritt wagt, sondern sich des selbständigen Gehens der Kleinen freut, so sollte nicht das fließende Sprechen im ersten Schuljahre plötzlich durch Forderung einer Unmöglichkeit gehemmt werden: der vollkommenen Richtigkeit. Eine korrekte und selbständige Form ist zunächst undenkbar. Es bleiben nur übrig: eine korrekte unselbständige (d. h. nachgeahmte, wohl gar nachgeplapperte) und eine unkorrekte selbständige Form. Die Forderung der unselbständigen Korrektheit ist eine psychologische Ungeheuerlichkeit. Es wird dabei nicht das Kind und seine Fähigkeit berücksichtigt, sondern der Standpunkt des Erwachsenen. Die unselbständige Korrektheit ist der Fluch unseres Sprachunterrichtes gewesen: Alles wurde ganz von vorn begonnen, als ob nur Neugeborene in die Schule einträten. Die Haussprache blieb zu Hause, und das Kind lernte Form auf Form des Hochdeutschen wie eine fremde Sprache, ahmte nach, was Lehrer, Lese- und Realienbuch vorführten und gelangte so zu einer erschreckenden Spracharmut, die nur das mühsam erlernte Schul- und Buchdeutsch und nur die Formen kannte, die in den wenigen (wenig im Verhältnis zum ganzen Leben genommen!) Schulstunden haften geblieben waren.

Nun ist es für jeden Lehrer eine psychologische Selbstverständlichkeit, daß sich die Seele nichts aneignet, indem wie bei einem Hausbau die Stoffe Schicht auf Schicht, die Formen der Sprache also Reihe bei Reihe aufgehäuft werden. Das Neue wird vielmehr von altem Besitz aus ergriffen und begriffen und ihm organisch eingefügt.

Dies Bekannte ist bei der Sprache die Mundart und die Umgangssprache, und ein Unterricht nach psycho-

logischen Gesetzen hat sie samt ihrer wertvollen Fertigkeit als Gegebenes anzuerkennen und sie allmählich ins Hochdeutsche überzuführen. In der allgemeineren Form, daß der Unterricht die Haussprache des Kindes zu berücksichtigen und an sie anzuknüpfen habe, ist ja der Satz vor nunmehr 40 Jahren schon von *Hildebrand* aufgestellt worden — leider vergeblich.

Das mundartliche Sprechen in der allerersten Schulzeit ist durchaus nichts Ungeheuerliches. Hunderte von norddeutschen Lehrern, namentlich an der »Waterkante«, befreunden sich durch die Mundart mit ihren Neulingen. Das Märchenerzählen erfolgt von Seiten des Lehrers zunächst in der Mundart, dann erst auf Hochdeutsch. Das führt zu Vergleichen und schließlich zu Übersetzungen. Die Übersetzung erfolgt am besten nach der neuen fremdsprachlichen Methode im Anfang aus dem fremden Idiom (d. h. also hier aus dem Hochdeutschen) in die Mundart. Es ist dies das einzige unfehlbare Mittel für den Lehrer, festzustellen, ob ein Begriff erfaßt und auch sprachlich apperzipiert sei. Denn wenn ein Kind nicht angeben kann, wie dies oder jenes hochdeutsche Wort in seiner Mundart wiedergegeben wird, so fehlt die feste Einfügung ins Sprachbewußtsein.

Ein Beispiel aus meiner Schülererfahrung! Ich verstand in meinen ersten Schulwochen keinen Satz, keinen Satzteil, in dem das Verhältniswort »für« vorkam. Für mich deckte sich hochd. »für« mit dem plattdeutschen »Fü'r« = Feuer, und so unterbrach der Begriff Feuer stets das Gedankengefüge und erschwerte mir die Apperzeption der ganzen Rede des Lehrers. Ein einziger Hinweis, daß »für« gleich dem plattdeutschen »voer, vaer, ver« ist, hätte ohne Zeitverlust mit einem Schlage alle Unklarheit beseitigt; eine Frage seitens des Lehrers, wie »für« auf plattdeutsch heiße, hätte dem übrigens hervorragend geschickten Manne gezeigt, warum seine Kleinen so garnichts begreifen wollten. Dies eine Beispiel mag für Hunderte ähnlicher gelten, die ich anführen könnte.

Bei diesen Übersetzungen, zu denen bald die Rückübersetzungen aus der Mundart ins Hochdeutsche kommen müssen, ergeben sich folgende Schwierigkeitsstufen, deren Überwindung nicht immer zeitlich getrennt werden kann:

1. Ergänzungen einzelner Laute zu der mundartlichen Form (is + t = ist, nich + t = nicht; Vatä, Muttä, Kindä + r = Vater, Mutter, Kinder; Bohn', Birn' + en = Bohnen, Birnen; fin'n, Gar'n + de(n) = finden, Garten. Süddeutsch: Imperf.: Er spielt, sagt, hatt + e = spielte, sagte, hatte; Bub, Eck, Tauf + e = Bube, Ecke, Taufe; gsagt, gtan + e = gesagt, getan.)

2. Überführung einzelner Dialektlaute in die entsprechenden hochdeutschen.

(Das in- und auslautende scht = hochd. st: Wurscht = Wurst, gib mir'sch = gib mir's; inl. w = hochd. f: Briewe = Briefe; anl. j = g: das in großen Teilen Norddeutschlands weitverbreitete jut = gut, jleich = gleich; mittel- und oberdeutsche stimmlose Medien müssen stimmhaft eingesetzt werden; mittel- und oberdeutsche Tenues haben die norddeutsche Schärfe anzustreben.)

3. Frühere Lautstände der Sprachentwicklung, wie sie in Mundarten noch erhalten sind, erfahren die lautgesetzliche Veränderung.

(In Niederdeutschland ist die ganze sog. zweite Lautverschiebung, die das Plattdeutsche nicht mitgemacht hat, durch jedes Kind nachzuholen: p = f, pf; t = s, z, tz; k = ch; d = t; f = b. Ferner muß die Diphthongierung der Längen o, e, ü zu au, ei, eu [äu] stattfinden, ok = auch, Steen = Stein, Hüser = Häuser.) Im Mittelfränkischen kommt von diesen Schwierigkeiten nur die t-Verschiebung in »dat«, »wat« in Betracht. (»Mittelfränkische Dat-Sprache.«) Die oberdeutschen Mundarten weichen im Vokal- und Konsonantenstande ebenfalls bedeutend von der Gemeinsprache ab. So hat das Allemannische undiphthongiertes i, u, ü: Rhin = Rhein, Hus = Haus, Hüsli = Häuschen. Im hochallemannischen Teil ist die zweite Lautverschiebung sogar etwas weiter gegangen als

im Hochdeutschen; denn es hat sich das k nicht bloß im In- und Auslaut, sondern auch in der Anlautsstellung verschoben (nicht nur Däcker = Dächer, ick = ich, sondern auch kommt = chommt; *Hebel* sagt: »chumm!«, »chind« (Kind). Hier muß also die Schule eine ziemlich schwierige rückwärtige Lautverschiebung eintreten lassen. Viel unreine Vokale haben die bayrischen Mundarten, so ein dunkles, nach o gefärbtes a, ein helles a statt des ä, ein oa statt des ai. Eine Übersicht über die Unterschiede der mundartlichen von den schriftsprachlichen Vokalen ermöglicht folgende Zusammenstellung:

Schriftsprache	plattd.	mitteld.	allemannisch	bayr.-österr.
a	a (oa)	o	å, o	å
e	e (ei)	ei (ie)	e, ö	ea
o	o	o (ou)	o	oa
i	e (ei)	i	ie	ia
u	o (au)	u	uo, ue	ua
ü	ö (äu)	ü, i	üe	üa
ö	ö	e	ö	ö
ei	i	ei	i	ei
ei	e	e, a	ei, ai	oa
au	u	au	u	au
eu	ü	ei	ü	si

Das ä tritt in den verschiedensten Nuancen auf, bald sehr offen und breit, bald dem geschlossenen ē genähert.

Diese Aufstellung stützt sich mit auf *Sütterlin*,[1]) hat aber daneben Proben aus den verschiedensten Schriftstellern der Mundarten berücksichtigt, so fürs Oberdeutsche namentlich *Anzengruber*, *Achleitner*, *Cäsar Flaischlen*, *Ganghofer*, *Jeremias Gotthelf*, *J. P. Hebel* und *Peter Rosegger*, fürs Mitteldeutsche *Kopisch*, *Ludwig Eichrodt* und *Gerhart Hauptmann* und fürs Plattdeutsche *Klaus Groth*, *Fr. Reuter*, *John Brinckmann* und *Joh. Hinrich Fehrs*.

---

[1]) *Ludwig Sütterlin*, Die deutsche Sprache der Gegenwart. 2. Aufl. 1907. S. 46.

Fester als die Vokalschwankungen sind die konsonantischen Abweichungen bestimmt. *Sütterlin* gibt für sie folgende Übersicht: [1])

Oberdeutsch	Mitteldeutsch	Niederdeutsch
h	h	h
(h—g)	(h—z)	(h—z)
v		
d	d	
v		
(d—t)	(d—t)	th > d
v	v	
f	f	f
(f—b)	(f—v)	(f—v)
	—z—	g
g	g	z
v	v	
t (d)	d	d
v	v	
b	b (v)	b (v)
v		
k‘—, ch—	k‘—	k‘
(—ch—)	(—ch—)	
ts— (z—)	ts— (z—)	t‘
(—s—)	—s—	
pf—	p—, pf—	p‘
(—ff—, —f—)	(—ff—, —f—)	
s—r	s—r	s—r

Der Strich nach dem Buchstaben bedeutet den Wortanlaut, die beiden Striche vor und nach dem Zeichen den Inlaut.)

4. Ersetzung ganzer mundartlichen Silben durch hochdeutsche Formen:

(Niederdeutsch icke und ecke(n) = chen, lein (Männecken = Männchen oder Männlein; bayrisch el, erl und allemannisch li, le = chen, lein.)

5. Ersetzung mundartlicher Wörter durch hochdeutsche. Diese Stufe bietet, wie das oben angeführte Beispiel zeigt, besondere Schwierigkeiten, da hier der-

---

[1]) *Ludwig Sütterlin*, a. a. O. S. 75.

selbe Lernprozeß vor sich gehen muß wie bei der Aneignung fremder Sprachen. Den Kleinen macht aber bald Übersetzung und Rückübersetzung solcher Wörter sehr viel Vergnügen.

6. Es treten hochdeutsche Wörter auf, denen in der Mundart keine Wortbildungen entsprechen. Hier erfolgt mit der sachlichen Veranschaulichung zugleich die Aneignung des sprachlich Neuen, wobei darauf hingewiesen werden kann, daß man diesen Begriff in der Mundart nicht auszudrücken im stande ist. Zur Befestigung der fremden hochdeutschen Form ist es nötig, daß sie oft in neuen Verbindungen vorkommt und so immanent wiederholt wird.

Dieser erste Sprachunterricht, der allmählich von der Mundart zur Gemeinsprache überleitet, ist natürlich nicht an Märchen und Erzählungen gebunden. Der ganze erste analytische Unterricht dient ihm, wie umgekehrt der sprachlich-mundartliche Unterricht erst eine zuverlässige Analyse des kindlichen Gedankenkreises und einen ersten Anschauungs- und Sachunterricht ermöglicht. Dieser so natürliche und selbstverständliche Gang des ersten Unterrichtes hängt, wie so vieles andere, von einer grundlegenden Reform der Methode des ersten Schuljahres überhaupt ab. Die Berücksichtigung des Dialektes ist keine Marotte, kein Ballast, sondern eine gewaltige Erleichterung der Verständigung mit den Neulingen, eine Befolgung des Gesetzes, das man an das Vorgefundene anzuknüpfen habe. Sie wird vor allem die Erzählfertigkeit der Kleinen nicht töten, sondern lebendig machen. —

Der Sprachfertigkeit dient der Dialekt noch auf eine zweite Weise. »Wer die Volkssprache treu auffassen will,« sagt *Jakob Grimm*, »muß sich den Gedanken des Volkes anschmiegen und nicht höher traben wollen; dann wird er eine Fülle des Lebendigen, Natürlichen und Überraschenden entdecken, an dessen Sammlung es für die Geschichte der deutschen Sprache überhaupt höchlichst gelegen ist«. Das Wahre an dem Geschrei um

Altersmundart ist, daß sich die geschriebene Sprache der gesprochenen nähern sollte, und nicht umgekehrt. Dennoch gibt es dabei Unterschiede, die auch *Berthold Otto* samt seinem Anhang nicht verwischen wird. Die geschriebene Sprache beruht auf einer wesentlich andern Technik als die gesprochene. Wer etwas niederschreibt, gibt — oder sollte es wenigstens geben — die Kondensierung von Gedanken, die ihn lange vorher beschäftigten, wobei sich von selbst eine gewisse Kürze, oft mit Formschwierigkeit und Ausdruckshäufung verbunden, einstellt. Bei der alltäglichen Redeweise entstehen aber im Durchschnitt Gedankengang und mündliche Form in demselben Augenblick, so daß die strenge Anordnung und Prägnanz oft zur Unmöglichkeit wird. Ebenso ergibt sich ein ganz anderes technisches Verhältnis beim Leser und Hörer. Der Leser kann nach Belieben bei den kondensierten Sätzen verweilen und sie weiter ausspinnen und ergänzen; dem Hörer des Mündlichen läßt der verklingende Schall dazu keine Zeit: er muß fortwährend dem Neuen folgen und hat nicht Muße, dem ausgesprochenen Satze nachzudenken. Daher darf die mündliche Rede umständlicher sein; sie muß vor allem einfacher und natürlicher, und dann durchsichtiger und ausführlicher bleiben.

Die Fibel-, Lesebuch-, Realienbuch- und leider auch hin und wieder die Lehrersprache ist oder — milder gesagt — war bisher geschriebene Sprache, hart an den »papiernen Stil« grenzend. Das Hören und Lesen von geschriebener Sprache aber hat das Kind vor allem stumm und spracharm gemacht. Aus den beiden angeführten sprachtechnischen Gründen ist es den Kleinen nicht möglich, gesprochenes Schreibdeutsch zu verstehen und geschriebenes Deutsch in fließender Rede selbst zu konstruieren. Dazu gehört eine Redetechnik, wie wir sie nur an den geübtesten und gebildetsten Rhetoren zu bewundern Gelegenheit haben.

Des Kindes Rede muß eine gesprochene, recht ein-

fache und natürlich-ausdrucksvolle bleiben. Und hier gilt *Grimms* Wort vom »nicht-höher-Traben« als die Volkssprache. Hier leistet die Mundart die wichtigsten Dienste. Jede Mundart kennt nur einfache Konstruktionen, keine langen Über- und Unterordnungen, keine Einschachtelungen, keine Satzbildungen, die nicht sofort aufzufassen und selbständig zu formen wären. Daher gilt das Gesetz: Die hochdeutsche Satzbildung lehne sich an die mundartliche an! Ja, das Kind muß sogar ein Kompromiß zwischen geschriebenem Deutsch und Mundart sprechen dürfen, soweit der Satzbau (nicht etwa die Bildung des Einzellautes!) in Frage kommt. *Goethe* und *Lessing* färbten ihre Sprache mundartlich, sowohl in der Syntax als auch im Wortschatz, und gerade dadurch wirkt ihre Sprache so original und nachdrücklich. Es ist beim besten Willen nicht einzusehen, warum die Volksschulkinder korrekter sein müssen als unsere besten Vorbilder. Vor der pedantischen Überkorrektheit soll sie die Mundart bewahren. »Der Volksdialekt steht auf seinem Boden sicher und abgeschlossen, ist heimisch, zutraulich, stets natürlich, an einzelnem Wohllaute und triftigem Ausdruck reich.« (*Jakob Grimm.*)

Außer für die Sprachfertigkeit ist aber die Mundart noch ausschlaggebend für das zweite Ziel des Sprachunterrichtes: für das **Sprachverständnis.**

Unsere deutsche Schule beruht nicht wie die englische auf rein wirtschaftlicher Basis, ist nicht wie die englische aus einem Volkswirtschaftsbedürfnis heraus entstanden, sondern aus nationalen und ethischen Voraussetzungen. Darum kann selbst für ein einzelnes Fach die rein utilitaristische Zielsetzung nicht genügen. Wir weisen daher die ausschließliche Erreichung der fürs Leben notwendigen Sprachfertigkeit als einzigen Inhalt des Deutschunterrichtes ab. Die Schule hat auch stets noch ein weiteres Ziel mit der Sprachfertigkeit verknüpft. Leider war es ein verkehrtes: Es war das verhängnisvolle Vorurteil, daß die Schule durch die Sprachbildung zur Einsicht in die

Gesetzmäßigkeit des Denkens überhaupt führen könne. Daher die Betonung eines vom Lateinischen abgeleiteten grammatischen Systems. Noch ist die bloße Grammatik, die um ihrer selbst willen getrieben wird, nicht ganz überwunden; aber ihre offizielle Abschaffung in der Schule (soweit sie nicht der Sprachrichtigkeit dient) ist nur noch eine Frage der Zeit.

An ihre Stelle muß etwas gesetzt werden, was ein fortzeugendes Interesse für unsere Muttersprache schafft: Verständnis der Sprachentwicklung und der Wortbedeutung, Sinn für die Schönheit und den Reichtum unseres geliebten Deutsch. Das wird Achtung vor dem Sprachgeiste schaffen und vor allem Liebe zur Muttersprache und zum Vaterland gebären. Die Frage, wie dies hohe Ziel erreicht werden könne, ist noch sehr wenig bearbeitet. Sie kann überhaupt nicht ohne die Wertung der Bedeutung des Dialektes für das Sprachverständnis gelöst werden.

Wo die Kinder einen Dialekt mit zur Schule bringen, beherrschen sie geradezu eine zweite Sprache, sind also zum Vergleichen zweier Idiome befähigt, was sonst nur höher Gebildeten möglich ist. »Wer einen Volksdialekt beherrscht, der hat dadurch vor vielen andern einen großen Vorsprung auf dem Weg zum schönen Ziele — in das Verständnis der Volksseele und ihres Lebens und Webens einzudringen.« (*H. Osthoff.*)[1] »Wer mit unbefangenem Blicke und ohne Voreingenommenheit die Redeweise beider vergleichend nebeneinander stellt, wird bald zur Überzeugung kommen, daß die so scheel angesehene Mundart weit mehr Ahnen aufzuweisen hat, als die sich vornehm dünkende Schriftsprache. In ihren Adern fließt reines, seit Jahrtausenden unvermischtes Blut, ihr Stammbaum reicht um viele Jahrhunderte weiter zurück in die Vergangenheit.«[2]

---

[1]) Vgl. *C. Regenhardt*, Die deutschen Mundarten. Bd. III, S. XV.

[2]) *O. Weise*, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 2. Aufl., S. 75.

Ja, für den geistigen Standpunkt der Kinder ist ein Blick in die Vergangenheit der Sprache fast unmöglich ohne Kenntnis wenigstens einer Mundart. Dadurch, daß diese Mundart einen früheren Stand der deutschen Sprache repräsentiert, zeigt sie erst den Kindern unmittelbar und anschaulich, was sonst nur andoziert werden kann: daß es überhaupt eine fortschreitende Entwicklung der Sprache gegeben hat und noch gibt, daß die Sprache nicht, was die Kinder bei ihrem mangelhaft entwickelten historischen Sinn sonst annehmen, etwas Feststehendes ist. Der Vergleich einer Mundart mit der hochdeutschen Gemeinsprache verwandelt in ein Bei- und Nebeneinander, was sonst nur ein Nacheinander ist; er belebt die Vergangenheit und wandelt sie noch einmal in eine Gegenwart — die noch heute gesprochene Mundart ist die Auferstehung eines frühern Lautstandes von den Toten.

Das gilt am meisten vom Niederdeutschen, da diese von Memel bis Niederland reichende gewaltige Mundart, die *Reuter* mit dem knorrigen Eichbaum an der See vergleicht, einen uralten Konsonantenstand des Germanischen festgehalten hat, nämlich die konsonantische Lautgebung vor der zweiten Lautverschiebung.

Diese Lautverschiebung sollte norddeutschen Kindern wahrlich nicht ein Buch mit sieben Siegeln bleiben. Es ist in der Tat kinderleicht, sie niederdeutschen Kindern klar zu machen, und *Ernst Linde* hat es ja mit Erfolg versucht in seinen Präparationen, und zwar nach der Behandlung eines Gedichtes von *Klaus Groth.* Ich würde folgende einfache Einführung vorschlagen:

Die Kinder lernen die drei wichtigsten Artikulationsstellen der Mitlaute kennen, nämlich die Lippen, den Zahndamm (Alveolen) mit der Zungenspitze, den Gaumen. Mit Hilfe der kinästhetischen Empfindungen kann selbst ein schwacher Schüler den Druck der Luft und der Artikulationsorgane aufeinander feststellen, wenn er

b, d, g
p, t, k

spricht. Die räumliche Reihe von vorn (Lippen) bis hinten (Gaumen) wiederholt sich dabei, und von gedächtnismäßigem, unverstandenem Aneignen kann daher keine Rede sein. Ebenso geht es bei der selbständig zu erzeugenden Lautverschiebung ganz ohne mechanisches Lernen von Lautreihen ab. Nehmen wir die wichtige zweite Konsonantenreihe (Tenues)! Sprengen wir durch einen plötzlichen, recht energischen Ruck und Druck den p-Verschluß, so entsteht ohne weiteres ein pf, oder ein bilabiales f; sprengen wir die t-Stellung, so wird ts = z erzeugt, und lösen wir gewaltsam die k-Position, so ergibt sich von selbst ein ch. Man mache den Versuch, und man wird erstaunt sein über die Einfachheit dieser Beobachtung und dieses Experimentes. Damit hat man das Wesentliche der hochdeutschen oder zweiten Lautverschiebung erarbeitet, und zwar ohne die fremden Bezeichnungen Tenues und Aspirata. Nicht einmal die Ausdrücke Verschluß- und Reibelaute sind notwendig. Das tote Aufzählen, wie es die Grammatiken bieten, ist allerdings unfruchtbar; wer nicht Fachmann ist, behält diese verzwickten, unalphabetischen Reihen doch nur für kurze Zeit, wie man an jedem gebildeten Erwachsenen beobachten kann. Zu der angegebenen Verschiebung braucht höchstens noch die von d in t (Dor = Tor) zu kommen, während es sich der Klarheit wegen empfiehlt, durch Hinzufügungen von Ausnahmen nicht die Kinder zu verwirren.

Wohl kann aber die hochdeutsche Diphthongierung hier angeschlossen werden: o — au (Rōk = Rauch), u — au (ut = aus), ü — äu, eu (Lü'e = Leute, Müse = Mäuse), e — ei (Stēn = Stein), i — ei (min = mein). Da hierbei ganz andere Artikulationsvorgänge in Betracht kommen, so ist eine Verwechslung mit der Konsonantenverschiebug ausgeschlossen.

Während die konsonantische Verschiebung durch

Sprengung eines Verschlusses lautphysiologisch veranschaulicht und begründet werden kann, ist bei der Diphthongierung die Mundart die einzige Möglichkeit der Veranschaulichung. Die Mundart wird aber auch bei der konsonantischen Verschiebung sofort mit ihren Beispielen die lautphysiologischen Versuche bestätigen und das rein experimentell Gewonnene als in Wirklichkeit vor Jahrhunderten geschehen erweisen. Die Kinder bringen meistens sofort, ohne jede Anregung, die Beispiele: »das ist ja im Plattdeutschen jetzt noch so. Man sagt doch Pärd (Pferd), Tähne (Zahn), Ok (auch)« u. s. f. So tönt es bald von den Lippen der Begabteren. Diese Einsicht wirkt auf die Kinder zuerst geradezu verblüffend, dann aber erleuchtend. Sie führt zu den Fragen: besteht überall solch unverschobenes Plattdeutsch neben dem Hochdeutschen? Warum ist nur in Norddeutschland, nicht aber auch in Mittel- und Süddeutschland der alte Konsonantenstand erhalten?

Damit stehen wir im Mittelpunkt der sprachgeschichtlichen Entwicklung, und mitten hinein in dies Werden der Sprache hat uns der plattdeutsche Dialekt geführt. Auf der Oberstufe kann nun die von Wenker genau bestimmte Sprachgrenze, die sog. Benrather Linie,[1] auf der Karte von Deutschland gezeigt werden. Den Kindern wird es befremdlich erscheinen, daß auch die hochdeutsch redenden norddeutschen Städte zum Gebiet des Plattdeutschen gehören. Sie erfahren mit Genugtuung, daß die niederdeutsche Mundart nicht etwa ein verdorbenes Deutsch ist, das nur ungebildete Landleute sprechen und gesprochen haben, sondern daß die Städte erst nach Luthers Wirken, zum Teil erst nach 1800 das Hochdeutsche allgemein als Umgangssprache angenommen haben, gezwungen durch den stärkeren Verkehr mit mittel- und oberdeutschen Gebieten.

Überall berührt sich die Betrachtung der Mundart

[1]) *Pauls* Grundriß I, 535.

nicht nur mit der sprachgeschichtlichen, sondern mit der geschichtlichen Entwicklung als solcher überhaupt.

Die Dialektgrenze stimmt genau mit der ehemaligen Grenze zwischen den Sachsen einerseits und den Franken und Thüringern andrerseits überein. Soll diese wichtige historische Quelle — als solche möchte ich sie bezeichnen — einfach unbeachtet bleiben? Die Ursache, daß sich die Lautwelle der zweiten Verschiebung nach Norden zu an der Grenze der Sachsen staute, ist wahrscheinlich in der Verkehrshemmung an den Marksteinen der alten Stammesherzogtümer zu suchen; die Hemmung selbst rührt wieder aus der Stammesfeindschaft her. Ja, es ist sogar bewiesen, daß sich noch heute die Grenzen der wenig differierenden Untermundarten genau mit den Grenzen der alten Gaue decken.[1]) Diese Abweichungen sind ja in allen Gegenden jedermann bekannt; ein einfacher Hinweis darauf kann alte deutsche, sächsische und slavische Gaue rekonstruieren und so bis in die Zeit der ältesten Formen sozialer und politischer Zusammenfassungen hineinleuchten.

Eine vortreffliche Illustration liefern die Mundarten noch zur Kolonisation und Germanisierung des Ostens. Noch jetzt bewahren die Mundarten des germanischen Stammlandes Eigenheiten, die man in den Kolonien auf slavischem Boden nicht findet. Im stammdeutschen Lande heißt es mek, mik, dek dik, auf ehemaligem Slavenboden dagegen mi (me-i) di (de-i). Die Grenze läuft von Rinteln über Uelzen nach der Elbe zu.[2]) Die wendischen Ortsnamen unterscheiden sich selbst für ungeübte Ohren ohne weiteres von den mundartlichen deutschen Namen.

Die Siedelungen des Ostens zeigen in ihrer Mundart

---

[1]) Vgl. *Babucke* im Jahrbuche des Vereins f. niederd. Sprachforschung VII, S. 71 ff.

[2]) Vgl. Festschrift zum 70. Geburtstag Rud. Hildebrands S. 45 (*O. Glöde*, Die Stellung des niederd. Dialekts und seiner Werke zur hochd. Schriftsprache.)

ferner Zusammenhänge mit der Heimat der einstigen Ansiedler. So lieferte den Grundstock des mecklenburgischen Dialektes das Herzogtum Braunschweig-Lüneburg, von wo aus Heinrich der Löwe das Ostsee-Herzogtum germanisierte. In Ostpreußen findet sich (bei Wormditt) eine größere mitteldeutsche Sprachinsel mitten im plattdeutschen Gebiet: sie ist einst von mitteldeutschen (schlesischen) Kolonisten begründet worden und hat zäh an ihrer Mundart festgehalten. Im Oberharz hört man (bei Altena Zellerfeld) plötzlich erzgebirgisch sprechen, mitten in einem Dialektgebiete, das im Norden ans Braunschweigisch-Lüneburgische, im Süden an das Obersächsisch-Thüringsche stößt. Hier weist die Mundart auf eingewanderte erzgebirgische Bergleute hin. Nahe bei Magdeburg liegt ein einzelnes Dorf Hemsdorf mit mitteldeutschen Restelementen im plattdeutschen Dialekt. Im Orte weiß jedes Kind, daß Hemsdorf erst unter Friedrich dem Großen von Pfälzern angelegt wurde.[1])

Diese mundartlichen Quellen und Fingerzeige für Sprachentwicklung und Geschichte sind natürlich nicht überall zu verwerten. In jedem, auch dem kleinsten Dialektgebiet finden sich andere solche Spuren einstiger Stammes- und Sprachverschiebungen. Sie sind auch nicht schwer zu entdecken. Bilden sie doch einen Lieblings-Unterhaltungsstoff gebildeter und ungebildeter Erwachsener und Kinder. Auf dem Lande kann man es überall hören, wie man sich erzählt und ergötzlich auseinandersetzt, daß hier so, dort anders gesprochen werde. Soll dies Interesse an den mundartlichen Verschiedenheiten gar nicht von der Schule benutzt werden, und sollen die Landleute nicht einmal hören, wie diese Verschiedenheiten entstanden sind?

Ja, sogar das ältere und jüngere Geschlecht spricht schon eine verschiedene Mundart; der Großvater anders

---

[1]) *Loewe*, Die Dialektmischung im Magdeburgischen Gebiete. 1889. S. 26.

als der Vater, und der Vater anders als der Sohn. Es liegt hier nicht bloß die Erscheinung der unvollkommenen Sprachennachahmung vor, die auch nach und nach die Entwicklung der Lautgebung beeinflußt, sondern das Durchsetzen des Dialektes mit Laut- und Worteindringlingen aus der hochdeutschen Gemeinsprache. Das führt zu den interessantesten Beobachtungen und Ergebnissen. Im Niederdeutschen erfolgt jetzt eine nachträgliche Lautverschiebung des t zu ts (z, tz). Die Großeltern sprechen noch tein, Tehen, Herte, Hitte, twe; die Enkel aber sagen zehn, Zehe, Herz, Hitze, zwei. Diese Verschiebung ist erst im Entstehen begriffen. Sie ist nicht etwa eine Fortsetzung der alten Lautwelle der zweiten Sprachverschiebung, sondern sie geht auf den unmittelbaren Einfluß der Großstädte zurück. Die Abstufung der verspäteten t-Verschiebung läßt sich genau nach der Entfernung von den Großstädten berechnen: Je weiter entfernt ein Dörflein liegt vom Verkehr der alles ausgleichenden Großstadt, desto zäher hält es den alten Lautstand fest; je näher, desto schneller erliegt es hochdeutschem Einfluß. Das gilt auch von ganzen Wörtern, nicht nur in Nieder-, sondern ebenso gut in Mittel- und Oberdeutschland. Selbst während der achtjährigen Schulzeit eines Kindes lassen sich in der Nähe von größeren Städten Fortschritte im Dialektschwund nachweisen, nicht etwa bloß in der hochdeutsch gemeinten Schulsprache und im sogenannten Volkshochdeutsch, sondern direkt im ungezwungenen Dialektgespräch. So erleben die Kinder der Gegenwart an der eigenen Zunge eine Episode der immer weiter flutenden Sprachentwicklung; die Schule aber hat noch keine Zeit gefunden vor all den Adverbial- und sonstigen Satzbestimmungen auf die Bedeutung eines solchen Erlebnisses hinzuweisen; hat es noch nicht verstanden, eine Ahnung im Kinderherzen zu erwecken, daß man mit solchen Veränderungen das Sprachleben des großen deutschen Volkes mitlebt, daß man hierin, wie in allem, nur im ganzen, nur als Glied einer gewaltigen Ge-

meinschaft lebt, die eine unvergleichlich schöne Geschichte hinter sich hat, und an deren Weiterentwicklung jeder einzelne an seinem Teile mit verantwortlich ist.

Es läßt sich leicht für jeden Gau eine besondere Sprachgeschichte aufstellen auf Grund der Mundart. Fehlen für kleinere Orte die Quellen, so hat doch fast jede größere Stadt, jedes umfangreichere Dialektgebiet Spezialforschungen aufzuweisen (Dissertationen, Programme, Monographien in wissenschaftlichen Zeitschriften, Abhandlungen in den Veröffentlichungen der heimatlichen Geschichtsvereine). Das ergibt dann eine vorzügliche quellenmäßige Heimatkunde und Heimatgeschichte, die namentlich einen Einblick gewährt in den Kampf um die Luthersprache, in das Ringen der Mundart gegen die sich wellenförmig von Mitteldeutschland aus verbreitende Gemeinsprache.

Ist so die Mundart die wichtigste Quelle und das einzig für Kinder zugängliche Anschauungsmaterial zur geschichtlichen Entwicklung der Sprache, so bietet sie für das Verständnis der Gegenwartssprache nicht minder wertvolle Hilfen dar.

Die vielen Provinzialismen, die Fehler der Umgangssprache erscheinen ohne Kenntnis der Mundart als reine Zufälligkeiten. Sie sind aber weiter nichts als ein Hineinragen der Mundart in die Gemeinsprache. Das gilt nicht bloß von der Haussprache des platten Landes, sondern ebenso von der städtischen Umgangssprache. In dieser »Gassensprache«, besser in diesem Volkshochdeutsch der Städte haben die Kinder die letzten Reste der Mundart ihres Dialektgebietes vor sich.

Es ist daher ziemlich gedankenlos und oberflächlich, die Gassensprache der Städte zu verlachen und ihre Fehler als Zufälligkeiten planlos zu bekämpfen. Sie sind gesetzmäßig zu betrachten, werden dann leichter erkannt und verbessert und bilden so eine Quelle der Sprachgeschichte auch bei städtischen, scheinbar mundartlosen Kindern.

So zeigt das Volkshochdeutsch in allen norddeutschen Städten deutliche Spuren von unverschobenem Konsonan-

tismus. Denken wir an die Tenues-Reihe p, t, k = pf (f), s oder z, ch, so weist das städtische Volkshochdeutsch Niederdeutschlands unverschobene p, t, k auf in: Kopp, Topp, kloppen, Knopp; dät, wat sagst du? ick sage ja. Sogar der unverschobene stimmhafte Verschlußlaut d findet sich in Dor (= Tor), so'n Gedue, (Getue, nur mundartlich). Diese Beispiele lassen sich leicht vermehren. Wir haben aber sogar — leider oder glücklicherweise? — die alten Monophthongen wohlbewahrt erhalten:

ōch, kōfen (kaufen), dōfen (taufen, plattd. döpen), rōchen (rauchen);

kēn (kein), nee (nein), Beene (Beine);

Drieber (Treiber, genauer Herumtreiber);

ūf (auf), druff (drauf);

für ü = eu, äu habe ich allerdings trotz eifrigen Bemühens kein Beispiel beobachtet.

In Mitteldeutschland haben die Schulen heftig gegen die unreinen Vokale ē statt ö, i statt ü und ei statt eu zu kämpfen, auch in den Städten. Diese falschen Vokale sind Folgen der mundartlich mitteldeutschen sog. Entrundung, die folgendes Schema veranschaulicht:

i——ü——u

e—ö—o

a

a — e — i ist die Reihe der palatalen Vokale, deren verschiedene Klanghöhen hauptsächlich durch die Zungenhebung und die Verkleinerung des Kiefernwinkels entstehen; a — o — u bezeichnet die Anordnung der gutturalen Selbstlaute mit Lippenrundung bei o und u. Die Resultante aus der Lippenrundung o und der Zungenhebung e ist ö, diejenige aus der Rundung u und dem Kiefernwinkel (nebst Zungenhebung) i ist ü. Die Resultanten sind geschlossen oder offen, je nachdem es die Komponenten sind. Aus Gründen, die man sprachwissenschaftlich als das Gesetz der Bequemlichkeit bezeichnet, fiel bei der Bildung der Resultante die schwierigere Komponente (Rundung) zum Teil weg, und es entstanden

jene schwer zu überwindenden Unreinheiten. Diese sind von Mitteldeutschland aus sogar nördlich und südlich in die angrenzenden Sprachgebiete eingedrungen.

Die stimmlosen Verschlußlaute Mittel- und Süddeutschlands b, d, g bieten der Schule die größten, ja wie's scheint, unüberwindliche Schwierigkeiten. Der zur Erzeugung des Stimmtones nötige Blählaut während des b-, d-, g-Verschlusses ist dem Mittel- und Oberdeutschen vollständig fremd. Hervorgebracht kann er werden, indem bei jeder Media der an gleicher Artikulationsstelle liegende Nasallaut mit angeschlossen wird, also mb, nd, ng-g.

Auch diese Erscheinungen zeigen einen Standpunkt, der die Gemeinsprache bereits überwunden hat: sie sind noch oberdeutsch-mitteldeutsche Formen ohne die norddeutsche Artikulation des Einzellautes.

Die noch immer fortdauernde Einwirkung des Dialektgebietes auch auf die hochdeutsche Sprache der Städte ist von größter Wichtigkeit für das Verständnis der sog. Wiedererzeugung der Mundart. Die hochdeutsche Sprache nimmt, teils um sich zu bereichern und zu verjüngen, teils durch das Weiterbestehen der Mundart gezwungen, mundartliche, durch die Gemeinsprache bereits überwundene Wort- und syntaktische Formen wieder auf und macht sie nachträglich zu hochdeutschen Wörtern, zu Wendungen und Satzkonstruktionen, die auch die Schriftsprache zuletzt anerkennen muß.

Hierbei kommen die mundartlichen Lehnwörter zur Sprache, wie Nichte, sacht, achter, Gracht, Schlucht. Auffallen wird den Schülern dabei, daß diese Lehnwörter die mundartliche Form behalten haben, wie z. B. niederd. Kiepe, Luke, Düne. Sie sind nicht diphthongiert worden, also zu einer Zeit ins Hochdeutsche übernommen, als der Diphthongierungsprozeß bereits einen Abschluß gefunden hatte.

Diese Entstehung mundartlicher Elemente wirkt aber geradezu umgestaltend auf das gesamte Sprachleben ein. Mundartlicher Einwirkung sind die vielen Schwankungen

des Geschlechtes von Hauptwörtern zuzuschreiben und damit der häufig eintretende Wandel des Geschlechtes, ferner Schwankungen des Falles, der Zeitwortbiegung, des Modus und der Mehrzahlbildung.

Die freiere Form der mundartlichen Sätze schützt die Gemeinsprache vor dem Schicksal, eine gesprochene tote, d. h. nicht mehr zu freier Entwicklung fähige Sprache zu werden. Aus den Mundarten stammen: das Binde-s (s = Krätze!), die erlaubte Weglassung des Fürwortes (»Was willst?« »Sah ein Knab' ein Röslein stehn«), Abkürzungen und Abschwächungen (Höchst = Hoch = Stätte; »wider'n Hof« [*Schiller*] gehn, stehn, verworrn). Diese Abkürzungen gelten zunächst als unfein, als nicht schriftdeutsch; dann aber schreiben sie Dichter und hervorragende Prosaisten, und endlich glaubt jeder Pfahlbürger das Recht zu haben, auch so »unkorrekt« zu sein wie seine Vorbilder.

So dichtet *Ferdinand Avenarius:*

> Aus den Knospen der Aun . . .
> Siehst du es schaun.

Und:

> Lebensglühn und Freudesprühn —
> Schwester, war das heut ein Blühn.

Oder:

> Wie war des Lenzes erstes Träumen schön!
> Mit Kindeslächeln sah es von den Höhn.

Ferner:

> Der Wind brummt schrullenhaft, verworrn,
> Der Mond schielt schräg herab aufs Korn.

Geschrieben wirken solche verkürzten Formen zuerst etwas befremdend; sie sind aber im Grunde weiter nichts als die folgerechte Entwicklung einer allgemeinen Verkürzung der Verbalformen. Wie aus »Du siehest, er ruhet, ihr laufet, sie saget« die verkürzten, voller und kräftiger klingenden Formen geworden sind (außer beim intervokalischen d und t), so werden auch die Endungs-e einst aus der Nenn- und Mittelwortsform verschwinden. Der Ausfall des Genetiv- und Dativ-e ist ja auch all-

gemein als berechtigt anerkannt; ja das Behalten oder Weglassen des e im Wemfall ist den Dichtern ein wichtiges Mittel zur Hervorbringung eines wohltuenden Wechsels zwischen Vokalen und Konsonanten geworden. Die Schule hat kein Recht, solchen Entwicklungen gegenüber den Bremser zu spielen.

Die Mundarten haben der Gemeinsprache auch Unterscheidungsformen wiedergeschenkt, die sie verloren hatte. So kommen der Schriftsprache jetzt aus den Mundarten die Kasusendungen der Eigennamen wieder, z. B. Otto Ernstens Lustspiele, Otto Ernsten hat die Kritik übel mitgespielt, Ich habe Otto Ernsten ganz gelesen, Goethens, Karln, Hermann Hessen u. s. f. Diese Formen bringen die Kinder meistens aus ihrer Haussprache mit; man sollte sie nicht zurückweisen, sondern pflegen.

Ferner stammen aus der Mundart die Vermutungsform (»Er wird geschlafen haben« = Er hat wahrscheinlich geschlafen; »Er wird [wohl] arbeiten«), die Anfangsstellung (Spitzenposition) des Verbs (»Kommt da neulich ein Wandersmann vorüber«, »Sehe ich da plötzlich vor mir einen Abgrund«, »Klingt im Wind ein Wiegenlied« [*Th. Storm*]), die Freiheit, daß das Verb des Nebensatzes nicht immer am Ende zu stehen braucht (»Die Wahl der Chöre werde ich in Zukunft dadurch entsprechender zu gestalten suchen, daß ich eine Sammlung veranstalten werde sämtlicher Volkslieder, die in Deutschland, Österreich und der Schweiz geschrieben, gesungen und bekannt sind.« Ansprache des Kaisers in Wiesbaden),[1]) die größere Freiheit dem Konjunktiv gegenüber und die Ersetzung des Genetivs nach Verben durch Verhältniswörter mit andern Fällen. Die Schule hat sich bisher diesen aus der Mundart übernommenen Erscheinungen gegenüber ablehnend verhalten; sie glaubt noch zu sehr an eine normative, tyrannisierende Grammatik im *Godsched*schen Sinne. Vom Standpunkt

---

[1]) Vgl. *Sütterlin*, Deutsche Sprache der Gegenwart. S. 291.

der historischen Grammatik aus, die Entwicklungen auch für die Gegenwart und Zukunft zuläßt und anerkennt, ist das Bekämpfen solcher sich vor unsern Augen vollziehenden Weiterbildungen und Befreiungen von lästigen Fesseln zu verwerfen. Die Schule hat sich hier dem Stande der Wissenschaft zu fügen und nicht weiter eine alte Regel- und Bevormundungsgrammatik anzubeten. —

Die Kenntnis von Mundarten aber sollte selbst beim fremdsprachlichen Unterricht in Mittel- und höheren Schulen verwertet werden. Die Ähnlichkeit des englischen und plattdeutschen Konsonantismus kann wohl niemand übergehen und übersehen; aber auch beim Unterricht im Französischen ist leicht auf Beziehungen zwischen Lauten und Formen der Mundarten und des Französischen hinzuweisen. Die französischen Explosivlaute ähneln den niederdeutschen, nicht den mittel- und oberdeutschen, haben aber durch vorangehenden starken Blählaut und straffere Anspannung der Organe bei heftigerem Luftdruck geräuschvollere und lebhaftere Verschlußlösung. Im Niederdeutschen findet sich das französische tiefe a, ebenso das französische mittlere a. Das Pfälzische und andere mitteldeutsche Dialekte besitzen den französischen Nasallaut, nicht aber die norddeutschen.

Lebhaft wird die Schüler die Mitteilung interessieren, daß manche aus dem Deutschen stammenden französischen Lehnwörter nicht aus der Gemeinsprache, sondern aus Mundarten eingewandert sind. Das führt zu den kriegerischen Verwicklungen, bei denen oft plattdeutsch- und oberdeutsch redende Söldner mit den französischen Truppen in Berührung kamen. Die französischen Soldaten holten ihr Deutsch auch erst während ihrer Einfälle direkt vom flachen Lande. Einige dieser namentlich niederdeutschen Lehnwörter haben wir dann später als vornehme Fremdlinge in französischem Gewande wieder eingeführt, so *bigot*, *bigotterie* (plattdeutsch »bi Gott«), *bivouac* (plattd. Biwacht). Andere plattd. Lehnwörter im Französischen sind: *bouquin*, *brun*, *choucroute*, *cliver*

(klöben, klieben), *crampe* (Krämpe), *digue* (Dick = Deich), *l'écume* (Schum = Schaum), *gris* (Gries = Greis), *haie* (Hei[d]e), *houe* (Haue), *kermesse*, *mannequin* (Männecken), *marsouin* (Meerschwin = Meerschwein), *mésange* (Mesinge, Mesicke = Meise), *rixdaler* (Reichstaler).[1])

Stark unterschätzt oder garnicht beachtet wurde bisher die Bedeutung der Mundart für die Einführung in das Volkstum und in die Poesie. »Das Werden und die Gestaltung der Sprache läßt sich — mehr als an der geschriebenen Sprache — in dem regen Flusse der Volksmundart, die doch anderseits an Althergebrachtem oft mit zäher Ausdauer hält, erkennen. Die Dialektforschung bringt positiven Gewinn für die Erforschung und das Verständnis der älteren Sprache, deren Denkmäler in Poesie und Prosa noch jetzt für künstlerischen Genuß, für Kunde der Rechtsverhältnisse und der geschichtlichen Tatsachen eine unschätzbare reiche Fundgrube sind.« [2]) Sammlungen mundartlicher Sprichwörter und ständiger Redensarten gibt es für alle Gegenden, ebenso von Kinderreimen, Anekdoten, Sagen und Märchen. Sie sind oft wertvolle Geschichts- und Sprachquellen zugleich. Sprachwitze gibt es nirgends soviel wie in der niederdeutschen Mundart,[3]) nirgends soviel stabreimende, Kose-, Milderungs- und Verstärkungsformen wie in den oberdeutschen Dialekten. Vor allem sind die Mundarten unerschöpflich im Hervorbringen von bildlichen Ausdrücken und Vermenschlichungen toter Gegenstände.

Damit steht man an der Schwelle des Heiligtums, am Anfang aller Poesie.

Haben die Mundarten Dichtungen, die würdig wären, ein Heimatrecht in der Schule zu erobern? Ein genaues

---

[1]) Vgl. das Verzeichnis von Dr. *A. Burger*, *Mots français d'origine allamande*, *Paris*, *Rue Trouchet 35*, das aber mundartliche Wendungen nicht besonders berücksichtigt.

[2]) *A. v. Keller* bei *Regenhardt* II, XV.

[3]) *O. Weise*, Ästhetik der deutschen Sprache, S. 146. Leipzig 1903.

Studium aller mundartlichen Poesie führt zu einer bejahenden Antwort. Jedes größere Dialektgebiet hat auch seinen mundartlichen Dichter gehabt, hat alte Volks- und historische Lieder, die den hochdeutschen nichts nachgeben.

Dadurch fällt der Schule das Recht auf Berücksichtigung der Dialektpoesie zu. Vielleicht sogar die Pflicht. Unter mundartlicher Bevölkerung und mundartlicher Schuljugend ist die Freude an der Dialektpoesie die erste Stufe der Erkenntnis des Schönen in den Dichtungen. Niemand erfaßt die Reize einer fremdsprachigen Poesie, solange er noch Anfänger und solange er für das Musikalische, die Gefühlswerte und Bilder des neuen Idioms taub ist. Ähnlich steht das Kind, das bisher nur Dialekt sprach, der hochdeutschen Sprache gegenüber. Sie ist ihm die nächste verwandte, die am leichtesten erlernbare, aber immerhin eine fremde Sprache, d. h. nicht seine eigentliche Muttersprache. So lange das Kind nicht bloß Satz- und Wortformen, sondern auch noch Klänge und Laute der hochdeutschen Gemeinsprache einüben muß, kann sie ihm nicht zur Poesie werden. Sie bleibt Prosa und vermittelt rein prosaisch Begriffe, bis Sprachmelodie, Wortharmonie, Vers- und Strophen-Rhythmus ihre Wirkung tun können. Und das ist erst nach längerer Schulung des Ohres und der Zunge der Fall. Mundart-redende Kinder werden daher am besten und natürlichsten durch die Mundart selbst in die Poesie eingeführt.

Die mundartliche Poesie hat aber nicht bloß propädeutischen Wert, sie kann sogar zur Erkenntnis des Wesens der Dichtung beitragen.

Nicht im positiven Sinne, wohl aber im negativen. Ungebildeten und Kindern, vielleicht auch einer Menge von gebildeten Erwachsenen gilt Dichtung gleich Rhetorik und höchstem Pathos. Unterstützt wird diese Auffassung durch *Schillers* Dichtungen, die aber echt im Pathos sind und Rhetorik mit wahrer Poesie vereinigen. Der Laie nun fühlt aus Schiller vor allem den hohen Schwung,

die Erhabenheit des Stiles und der Worte heraus und hält diese an und für sich für die wesentlichen, oder gar einzigen Merkmale der Poesie. So hält er nun jedes Pathos, auch das hohlste, wenn es nur voll tönt, für Dichtung, ob es ihm auch sonst nichts sagt. Die innigsten Gedichte aber schätzt er sehr gering ein, weil sie ihm nicht klingen, weil sie zu einfach sind.

Die mundartliche Poesie ist nun die volkstümlichste, herzlichste und einfachste, und sie erreicht an Innigkeit und Wärme oft das Volkslied. Es muß aber dem Volke klar werden: Selbst in dieser verachteten Haussprache gibt es Poesie, und das Schöne liegt nicht in hohen und gespreizten Worten, sondern darin, daß sich uns Gefühle und Stimmungen, Denken und Träumen, Vorstellen und Anschauen eines Dichters offenbaren.

»Es liegt darin ein wenig Klang,
Ein wenig Wohllaut und Gesang
Und eine ganze Seele!«
(M. v. Ebner-Eschenbach.)

Es ist jetzt für unser Volk tatsächlich etwas schier Unbegreifliches, daß in die schlechte Bauernsprache echte Poesie sich hüllen könne. Die Poesie, die täglich im Volksreim, Kinder- und Volkslied das Ohr des Landmannes umschmeichelt, wird gar nicht gewertet, gar nicht einmal als solche erkannt. So hat *Wolgast* Recht, wenn er der Idee, daß die Lust an mundartlicher Poesie ein wichtiger Schritt zur literarischen Genußfähigkeit der Massen ist, neue Anhänger wünscht. (Jugendschr. Warte 1907, 12 in der Besprechung meiner Dialektsammlung »Plattdütsch Blomengarden«.) Die Dialektpoesie muß in den Dienst der Kunsterziehung gestellt werden!

Die mundartliche Dichtung leidet nun an einer Überfülle leichterer Reimereien, wie sie namentlich *Fritz Reuter* in seinen »Läuschen« kultivierte. Das Läuschen hat ohne Zweifel seine Berechtigung und ist nicht etwa ausgeartet, wie es *Klaus Groth* befürchtete. Es verdichtet volkstümliche Anekdoten und gibt ihnen eine behaltbare,

sich leicht einprägende Gestalt. Nur ist es keine Poesie. Des Läuschens Fehler aber ist, daß es seit Reuter dafür gehalten wird. So finden wir selbst in Schullesebüchern, die den Grundsatz von der Berechtigung mundartlicher Dichtung in der Schule anerkennen, statt wirklicher Dichtungen Reutersche gereimte Schnurren.

Die Mundartdichtung ist aber zu reich, als daß man mit solchen Abfällen in der Schule fürlieb nehmen müßte. Sie bietet in Nord-, Mittel- und Oberdeutschland vor allem unerschöpfliche Schätze an Kinder- und Volksliedern. Das zeigt ein Blick in folgende Werke, die ich, um nicht alles an Beispielen beweisen zu müssen, der Kürze halber hier nenne: Professor *H. Welcker*, Dialektgedichte. Leipzig 1889. *Firmenich*, Germaniens Völkerstimmen in Liedern. 3 Bde. Berlin 1846—54. *A. Birlinger* und *W. Crecelius*, Des Knaben Wunderhorn von Achim von Arnim und Clemens Brentano. Wiesbaden 1874. *Uhland*, Alte hoch- und niederdeutsche Volkslieder. Stuttgart und Tübingen 1844/45. *Dithfurth*, Historische Volkslieder von 1756—1871. Berlin 1871/72. *K. Müllenhoff* und *W. Scherer*, Denkmäler deutscher Poesie und Prosa aus dem VIII.—XII. Jahrhundert. Eine vorbildliche mundartliche Märchensammlung ist: »Wat Grotmoder vertellt.« Ostholsteinishe Volksmärchen gesammelt von Professor *Wilhelm Wisser*. Leipzig (Diederichs) 1904.

Neben diesem Volks- und Kindergut kommen wirkliche echte Dialektdichter in Betracht, und zwar:

Für Niederdeutschland etwa: Klaus Groth, Fritz Reuter, John Brinkman, Johann Hinrich Fehrs, Hellmuth Schröder, Felix Stillfried, K. Th. Gädertz, Karl Söhle, Simon Dach (Anke von Tharau), Sophie Dethleffs, Gustav Falke, Robert Garbe (»Görnrik«), Johann Meyer, Franz Poppe, Theodor Storm, Albert Schwarz, Paul Trede, einzelne Gedichte von Gansberg und Eildermann und von Heinrich Scharrelmann,

Für Mitteldeutschland: A. Kopisch, K. v. Holtei, Johann Konrad Grübel, Ludwig Eichrodt, Stücke aus

Gerhart Hauptmanns Dialektwerken, Max Heinzel, Heinr. Hoser, Georg Sedelmayr, Carmen Sylva,

Für Oberdeutschland: Vor allem die Prosa von Peter Rosegger und die Gedichte von Peter Hebel, ferner Achleitner, Ludwig Anzengruber, Cäsar Flaischlen, Ludwig Ganghofer, Jeremias Gotthelf, Rudolf Greinz, Eduard Hiller, Franz v. Kobell, Eduard Mörike, J. Gabr. Seidl, Karl Stieler, Joh. Martin Usteri, Carl Weitbrecht, A. Birlinger und W. Crecelius.

Eine nicht geringe Schwierigkeit bietet die Verschaffung der Quellen und die Sichtung der Stoffe. Wir besitzen zwar gute Zusammenstellungen in allen Mundarten; aber die Herausgeber verwahren sich meistens dagegen, die Stücke nach ihrem poetischen Gehalt, nach Wert und Volkstümlichkeit ausgewählt zu haben. So sagt *Welcker*: »Es war keineswegs das zunächst ins Auge gefaßte Hauptziel, eine Sammlung schöner Gedichte zu geben, sondern es handelte sich in erster Linie um die Zusammenstellung der Dialekte, für welche diese Gedichte nur Träger sind.« Der Standpunkt ist selbstverständlich berechtigt; aber er ist der des Dialektforschers. Andere Sammlungen wollen außer den Dialekten noch die Volkseigentümlichkeit der einzelnen Stämme charakterisieren, noch andere haben literarische oder genauer gesprochen, literar-historische Zwecke: Dic Entwicklung der mundartlichen Dichtung und die Dichter selbst in ihren Werken zu zeichnen. Aus allem müßte der Lehrer das Sinnigste, Einfachste, Volkstümlichste und Kindertümlichste selbst zusammentragen. Für Norddeutschland habe ich diese Aufgabe zu lösen gesucht und im Auftrage des Magdeburger Prüfungsausschusses für Jugendschriften nach rein ästhetischen Gesichtspunkten das (nach meinem Urteil) Wertvollste aus der gesamten niederdeutschen Literatur herausgegeben.[1]) Darin wurde nichts nach Nebenzwecken

[1]) *O. Karstädt*, Plattdütsch Blomengarden. Mit Zeichnungen deutscher Künstler. XIV und 156 S. Berlin, Fischer & Franke. Preis 1,20 M.

ausgewählt, nichts nur darum, weil es zufällig im Dialekt geschrieben war, sondern es wurde angestrebt, nur das zu bieten, was den Gedichten in hochdeutschen Sammlungen möglichst ebenbürtig wäre, um so vielleicht eine Ergänzung hochdeutscher Anthologien für Norddeutschland zu erhalten. Man lese dort freundlichst nach, wieviel Kindertümliches, wieviel Humor und Schelmerei, wieviel Interessierendes die Schule in ihren Bereich ziehen kann, ohne zu den »Läuschen« ihre Zuflucht nehmen zu müssen.

Zum Schlusse sollen die Schwierigkeiten der Behandlung von Mundarten nicht verschwiegen werden. Wo Lehrer und Kinder nicht dieselbe Mundart kennen, ist die Heranziehung der Haussprache fast unmöglich. Wenn auch der Vergleich zwischen des Lehrers und der Kinder Mundart anregend wirken mag, so kann doch der Lehrer ohne genauere Kenntnis der Mundart seiner Kinder den Dialekt nicht immer zur Klärung heranziehen, wo es gerade am notwendigsten wäre. Ballast aber darf die Mundart für die Schule nicht werden; denn wir haben dieser Gattung überreichlich in unsern Lehrplänen. Nur wo die Mundart die Sprachauffassung klärt und unterstützt, mag sie berücksichtigt werden. Sie soll eine Erleichterung und Vertiefung bringen, keine neuen Schwierigkeiten. Und das kann sie überall da, wo Lehrer und Schüler die gleiche Mundart als Muttersprache haben. Die Statistik beweist, daß ein großer Teil aller Lehrer in der Heimatprovinz bleibt; noch mehr werden in demselben großen Sprachgebiet wirken, in dem sie einst reden lernten. Für sie alle bedeutet ein verständiger Hinweis auf den Dialekt keinen Zeitverlust, sondern Bereicherung der Einsicht in den Bau der Sprache.

Eine schwer zu überwindende Schwierigkeit ist noch die Dialekt-Rechtschreibung. Sie liegt leider noch immer in den ersten Anfängen. Jeder Dichter schreibt seine eigene Orthographie, und jedes Wort wechselt bei manchen Schriftstellern sogar in der Schreibung! So

kommt es, daß es Anfängern schwer wird, Werke selbst in ihrer eigenen, engeren Mundart zu lesen. Die verzwickte Schreibung ist nun für Charakterisierung der Mundart durchaus nicht so wertvoll, wie die Dichter glauben. Zur genaueren Darstellung würde eine phonetische Umschreibung gehören. Ohne sie erkennt in den armseligen 24 Buchstaben doch nur der Dialektforscher den genauen Klang der Mundartworte, während jeder Andere die Mundart trotz gewissenhaftester Schreibung — in seiner mundartlichen Färbung liest, und nur der engere Landsmann des Dialektdichters wird ihn richtig lautlich wiedergeben. Das könnte er aber auch bei Annäherung an das hochdeutsche Wortbild, und hier liegt die Lösung des Problems. Die Dialektdichter, die nach diesem Grundsatz schreiben, werden leicht verstanden (Reuter, Joh. Meyer, Bornemann); die übrigen schwer (Brinckman). Selbst Dichter gleicher oder sehr nahe verwandter Mundarten sind kaum nebeneinander zu verstehen, wenn sie in der Orthographie eigene Wege gehen (vgl. Reuter und Brinckman), während man Reuter und Robert Garbe oder Reuter und J. Meyer ohne weiteres nebeneinander auffassen kann, weil sie trotz abweichender Dialektformen ähnliche Wortbilder anwenden.

Diese Schwierigkeiten sollten aber nicht als Schreckmittel auf uns wirken. Es kommt darauf an, abzuwägen, in welchen Landschaften und bei welchen Schulverhältnissen die Überwindung der Schwierigkeiten lohnend genug ist, um durch erziehlichen und unterrichtlichen Gewinn die Mühe der Einführung in das Verständnis des Dialektes aufzuwiegen und reichlich genug zu belohnen.

Eins aber sollte man dabei auch nicht vergessen: den nationalen Gewinn. Alle Dichter, die eine Mundart als Mittel ihres Stimmungsausdruckes benutzten, taten es aus Liebe zur heimatlichen Scholle, die die erste Voraussetzung der Vaterlandsliebe ist. Sie waren sogar im Wortschatz und in der Form so an die Heimat gebunden, daß sie über die Sprache der Heimat nicht hinaus konnten oder

wollten; sie waren die echtesten Heimatkünstler. In allen Dialekten finden wir diese Liebe zur Heimat ausgedrückt:

Niederdeutsch:

Twei Woore staht mek schrewen
In'n Harten deip un klar,
Dei sind da stahn eblewen
Dör mannig, mannig Jahr.
Dei beiden Woore gelt mek
Weel mehr as Geld un Gut —
Min Muttersprak, min Heimat, —
Ji kamt nich weer (wieder) 'rut.

(*Christian Flemes* in meinem »Plattdeutsch Blomengarden«, S. 10.)

Mitteldeutsch:

Schlasierlied.

Üm a Zotabarg da leut a Land harum,
Dos ber inse heeßen, war'sch ni moag, is tumm.
Wenn a Feind oh quäma
Und a wullst ins nähma,
Loiß ber loiber 's Laben,
Eh ber's Land ihm gaben,
Denn dos Land is schiene, hingen schien und vurn,
Ollerengen wudelt's do vu Weetz und Kurn!

(*A. Kopisch*, Ges. Werke. Berlin 1856. Bd. II.)

Fürs Oberdeutsche vergleiche man *J. P. Hebels* klassische Idylle von der »Wiese«.

Auch wo diese Heimat- und Vaterlandsliebe nicht unmittelbar in Worten zum Ausdruck kommt, bedeutet sinnige Einkehr in die Volkstümlichkeit der Heimatsprache an und für sich schon Pflege des vaterländischen Gefühls; denn »die wahre Heimat ist die Sprache, sie bestimmt die Sehnsucht danach, und die Entfremdung vom Heimischen geht immer durch die Sprache am schnellsten und leichtesten, wenn auch am leisesten vor sich«. *(Wilhelm von Humboldt.)*

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft
154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf. [Volksschulerziehung. 65 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft
190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Staude, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewißheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeißig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption u. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A.T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr. Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestalt ung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R., Herbartianismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf.

Heft

272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Haustein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Heft

315. Schramm, P., Sexuelle Aufklärungen und die Schule. 60 Pf.
316. Staude, P., Jeremia in Malerei und Dichtkunst. 30 Pf.
317. Göring, Dr. H., Von Kuno Fischers Geistesart. Ein Nachruf des Dankes. 30 Pf.
318. Vogelsang, W., Vorschläge zur Reform der Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. 50 Pf.
319. Barheine, W., Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. 60 Pf.
320. Weller, Dr. phil., Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart. 2 M.
321. Kühn, Hugo, Poesie im I. Schuljahr. 80 Pf.
322. Siebert, Dr. O., Rudolf Eucken und das Problem der Kultur. 20 Pf.
323. Flügel, O., Das Problem der Materie. 1 M.
324. Uphues, Dr. Goswin, Der geschichtliche Sokrates, kein Atheist und kein Sophist. 1 M.
325. Foltz, O., Luthers Persönlichkeit. 40 Pf.
326. Förster, Fr., Zur Reform der höheren Mädchenschule in Preußen. 20 Pf.
327. Friemel, R., Trennung der Geschlechter oder gemeinschaftliche Beschulung? 25 Pf.
328. Hofmann, Joh., Die Strafen in der Volksschule. 60 Pf.
329. Schreiber, H., Für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sätzen wider dasselbe. 30 Pf.
330. Fritzsch, Dr. Theodor, Ernst Tillich. 75 Pf.
331. Bliedner, Dr. A., Magister Röller. 1 M.
332. Prümers, A., Die Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied. 35 Pf.
333. Glück, M., Lehrerstand und Pädagogik. 35 Pf.
334. Klinkhardt, Fr., Die winterliche Vogelwelt. 40 Pf.
335. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. III. 30 Pf.
336. Höhne, Stabsarzt Dr. E., Die vier humanen Sinne. 60 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.